



Universidade de Brasília - UnB

Faculdade de Educação

Curso de Especialização em

Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça

GISELE ROCHA DO NASCIMENTO

**ANÁLISE QUALITATIVA
DO PROGRAMA NACIONAL DE FORTALECIMENTO DOS
CONSELHOS ESCOLARES NO DF: Impacto para o
enfrentamento do sexismo nas escolas.**

Brasília – DF

2014

GISELE ROCHA DO NASCIMENTO

**ANÁLISE QUALITATIVA
DO PROGRAMA NACIONAL DE FORTALECIMENTO DOS
CONSELHOS ESCOLARES NO DF: Impacto para o
enfrentamento do sexismo nas escolas.**

Monografia apresentada a Universidade de Brasília (UnB) como requisito para obtenção do grau de Especialista Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça.

Professora Orientadora: Msc. Flávia Bascuñán Timm

Brasília – DF

2014

Nascimento, Gisele Rocha.

Análise qualitativa do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: impacto para o enfrentamento do sexismo nas escolas / Gisele Rocha Nascimento. – Brasília, 2009.

47 f. : il.

Monografia (pós-graduação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2014.

Orientador: Prof. Msc. Flávia Buscunan Timm, Faculdade de Educação.

1. Gestão Democrática. 2. Conselho Escolar. 3. Sexismo. I. Título.

GISELE ROCHA DO NASCIMENTO

**ANÁLISE QUALITATIVA
DO PROGRAMA NACIONAL DE FORTALECIMENTO DOS
CONSELHOS ESCOLARES NO DF: Impacto para o
enfrentamento do sexismo nas escolas.**

A Comissão Examinadora, abaixo identificada, aprova o Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça da aluna

Gisele Rocha do Nascimento

Msc. Flávia Bascuñán Timm

Professora-Orientadora

Dr^a, Shirleide Silva Cruz,
Professora-Examinadora

Brasília, 28 de junho de 2014

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Universidade de Brasília e a Secretaria de Educação do Distrito Federal por contribuírem para o meu aperfeiçoamento profissional.

RESUMO

O presente trabalho versa sobre uma análise qualitativa da relação entre os conteúdos previstos no material didático do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares - ministrados durante o curso de formação- e seu impacto na prática pedagógica da escola beneficiada, especialmente no DF, para o enfrentamento do sexismo. Trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica (SCHMIDT, 1995). Os resultados da pesquisa apontam que o Conselho Escolar é um órgão colegiado de fundamental importância para a inclusão social dos sujeitos historicamente excluídos do processo de ensino-aprendizagem e das relações sociais dentro da escola, contudo suas atividades ainda demonstram ser mais comprometidos com as questões técnico-burocrática, o que pode comprometer a qualidade das ações político-pedagógicas da rede pública de ensino, sobretudo, as relacionadas ao combate das práticas que colaboram para as exclusões sociais à exemplo das práticas sexistas.

Palavras-chave: Sexismo. Práticas Pedagógicas. Conselho Escolar.

ABSTRACT

This paper discusses a qualitative analysis of the relationship between the content provided in the teaching material of the National Program for the Strengthening of School Boards - taught during the training course and its impact on teaching practice school benefit, especially in DF, for coping sexism. This is a documentary and bibliographic research (SCHMIDT, 1995). Results of this research indicated that the School Board is a collegial body of fundamental importance for the social inclusion of historically excluded subject of the teaching-learning process and social relations within the school, but their activities demonstrate still be isolated from the public policies of the State, which may compromise the quality of the political-pedagogical actions of public schools, especially those related to combating practices that contribute to social exclusion the example of sexist practices.

Keywords: Sexism. Pedagogical Practices. School Board.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	09
1.1	Contextualização	11
1.2	Objetivo Geral	13
1.3	Objetivo Específico	14
1.4	Justificativa.....	14
2	REFERENCIAL TEÓRICO	15
2.1	As grandes reformas da administração pública e seus impactos nas políticas educacionais	15
2.2	A importância dos conceitos de <i>accountability</i> , controle e participação social e governança para efetividade das políticas públicas que procuram promover a desconstrução de práticas sexistas	17
2.3	Os impactos dos princípios da boa governança para a desconstrução do sexismo	18
2.4	Projeto Político Pedagógico, capital cultural e gênero	21
2.5	Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares e o desafio da construção de uma educação pública de qualidade	24
3	MÉTODO E TÉCNICA DA PESQUISA	27
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	29
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES	36
	REFERÊNCIAS	38
	ANEXOS	42

1 INTRODUÇÃO

A principal contribuição deste trabalho reside na investigação do papel do Programa Nacional de Fortalecimento Escolar para o enfrentamento de práticas sexistas no ambiente escolar. A motivação do trabalho é compreender porque mesmo em um contexto de Estado Democrático de Direito ainda é possível perceber violações dos direitos humanos no ambiente escolar, sobretudo aqueles relacionados ao de gênero, de forma a comprometer a garantia do direito de aprendizagem e do respeito às diversidades.

Sou professora efetiva de história da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal desde 2007. Tive a oportunidade de atuar em vários espaços: sala de aula, coordenação pedagógica, supervisão pedagógica, coordenação intermediária de direitos humanos e diversidade e assessora pedagógica na subsecretaria de educação básica. Tais vivências propiciaram-me a observação de que os espaços democráticos da rede pública de ensino do Distrito Federal como o Conselho Escolar proporciona pouca ou nenhuma colaboração com o desenvolvimento dos projetos político-pedagógico das escolas, dedicando-se apenas ao cumprimento de preenchimento de formulários administrativos, sobretudo os de caráter orçamentário.

Desta forma, fui instigada a analisar o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares por acreditar que por intermédio do fortalecimento da gestão democrática e do desenvolvimento de práticas político-pedagógicas preocupadas com a garantia de direitos dos/as estudantes terem uma educação pública de qualidade, que possibilite aprendizagens significativas contra as práticas sexistas, se pode vencer as barreiras econômicas, sociais e políticas que favoreçam as exclusões sociais, sobretudo as de ordem sexistas.

De acordo com Dourado (2007), o Programa que fundamenta o presente estudo contribui para incentivar a participação democrática rumo a construção de uma escola pública de qualidade. Contudo, não se pode desconsiderar que o mesmo é financiado com recursos provenientes do Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional – FNDE. Como veremos no decorrer desta pesquisa a criação do FNDE indica o processo de descentralização política e econômica no campo da elaboração das políticas públicas educacionais. Veremos também que tal processo de descentralização no campo do financiamento da educação ocorreu de forma desarticulada do campo político-pedagógico. Desta forma, o grande desafio encontrado pelo Programa Nacional de Fortalecimento do Conselho Escolar é superar a desarticulação dos

anseios técnico-burocráticos das políticas públicas que financiam a educação dos anseios das políticas públicas que procuram promover a inclusão social por intermédio do fortalecimento das práticas democráticas (DOURADO, 2007).

Para aprofundar o debate em relação ao papel do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares para o fortalecimento da democracia foi necessário estudar Dourado (2007), pois o mesmo é especialista em políticas públicas educacionais e contribui para importantes análises dos principais programas governamentais trazendo à luz uma reflexão sobre os desafios a serem vencidos pela gestão democrática em um contexto neoliberal. Em relação ao desenvolvimento de prática político-pedagógicas preocupadas com a garantia de direitos dos estudantes terem a aprendizagens significativas contra as práticas sexistas foi necessário estudar Vigotski (1996) e Bourdieu (1996). Utilizando-se da teoria vigotskiana (1996) procuro analisar se o Programa contribui para proporcionar interações sociais que sejam mediadoras de um processo de ensino-aprendizagem que favoreça o respeito as heterogeneidades encontradas no ambiente escolar. Por sua vez, em Bourdieu procuro verificar se o Programa discute o poder simbólico inerente ao processo de planejamento político-pedagógico das atividades escolares.

Para tanto, o trabalho foi estruturado da seguinte forma. No primeiro capítulo eu faço uma breve apresentação do Programa procurando inseri-lo em um contexto histórico, político, econômico, social e pedagógico.

No segundo capítulo o/a leitor/a irá encontrar os subsídios teóricos que possibilitam uma reflexão crítica sobre o papel político-pedagógico do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares para a erradicação das práticas sexistas, considerando que o contexto administrativo em que o mesmo está inserido é de Administração Pública Gerencial.

No terceiro capítulo descrevo o método e técnica da pesquisa. O trabalho aqui proposto procura realizar uma análise documental do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares com a intenção de verificar se o mesmo, ao propor o fortalecimento da gestão democrática escolar, contribui para a erradicação do sexismo no ambiente escolar.

Por sua vez, o quarto capítulo propicia análises e reflexões com a intenção de desnudar o paradoxo que existe entre o ideal da educação pública promover a inclusão social por intermédio de mecanismos da organização social, com o interesse de querer retirar da responsabilidade do Estado a concretização da garantia de direitos dos/as estudantes,

sobretudo os de caráter social. Neste momento, procuro evidenciar o risco que se corre ao não se compreender bem o papel do conselho escolar, e utilizá-lo para a colaboração da manutenção de um Estado Mínimo e consequente aumento das exclusões sociais, sobretudo as de ordem sexistas.

O objetivo dessa investigação é verificar em que medida o Programa contribui para a erradicação das práticas sexistas no ambiente escolar. Pois, como veremos no decorrer deste trabalho, a desarticulação de metas das diversas políticas públicas de Estado dificulta o cumprimento da inclusão social, o que somado a pouca intervenção cultural interessada em promover a inclusão social reverbera na incidência da violência nas escolas e nos altos índices de evasão escolar.

1.1 Contextualização: Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares

Ao longo da história foram elaborados diversos dispositivos legais com o interesse de incentivar a articulação entre os múltiplos segmentos da sociedade em prol da qualidade da escolarização no Brasil, bem como garantir a equidade nas relações de gênero.

A Constituição Federal de 1988 estabelece no seu artigo 205 que:

A educação direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1998).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em seu art. 14, institui que é um princípio da gestão democrática a participação das comunidades escolares e local em Conselhos Escolares ou órgãos equivalentes (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação – PNE, por sua vez, aprovado pela lei 10.172/2001, prescreve que no âmbito da Educação Infantil, um dos objetivos e metas é implantar conselhos escolares e outras formas de participação da comunidade escolar e local para o enriquecimento das oportunidades educativas e dos recursos pedagógicos. De acordo com o referido plano, para o Ensino Fundamental, um dos objetivos e metas é promover a universalização da gestão democrática por intermédio dos conselhos escolares ou órgão equivalente. Para o Ensino Médio o objetivo é aprimorar a melhoria e manutenção das condições de funcionamento da escola (BRASIL, 2006). O referido Plano tinha uma

quantidade exorbitante de metas (duzentos e noventa e cinco), o que dificultava a implementação das políticas públicas educacionais. Em três de junho de 2014 foi aprovado um novo Plano Nacional de Educação com apenas vinte metas. Se a diminuição das metas do Plano podem colaborar para compreender melhor quais são os objetivos do governo rumo a concretização do ideal de se ter uma educação pública de qualidade, considero que um dos pontos negativos é o direcionamento da aplicação do percentual do Produto Interno Bruto – PIB, que em um primeiro momento iria apenas atender os anseios da educação pública, mas que no decorrer das aprovações do referido documento passa a financiar não apenas a educação pública, mas também a educação em esfera privada (Dourado, 2011).

Como podemos observar tanto a Constituição Federal de 1988 como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação foram marcos legais que atenderam o desejo dos movimentos sociais de descentralização da gestão democrática. Ao fazermos uma análise crítica dos caminhos que estão sendo direcionados tal descentralização, percebemos que é um caminho construído com a intensão de favorecer os interesses do mercado. Podemos verificar que por vezes o setor público fica desfavorecido, pois os recursos orçamentários oriundos de verba pública que poderiam atender o aprimoramento das atividades públicas terminam tendo que atender também o aprimoramento das atividades privadas. Desta forma, a qualidade da educação termina sendo afetada (BRASIL, 2006).

De acordo com a pesquisa realizada no *site* do Ministério da Educação,

O Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares oferece curso de formação para Conselheiros/as Escolares. Observa-se na historiografia que são poucos os cursos que objetivam a qualificação dos/das Conselheiros/as Escolares para atuarem de forma efetiva na gestão da escola, de forma que contribuam para a melhoria da qualidade da educação, principalmente no tocante às discussões referentes ao trato das questões de gênero e raça.

A formação proporcionada pelo referido Programa está alinhada às concepções da Era Gerencial¹ da administração pública, pois incentiva a participação social e a descentralização da gestão escolar. A adesão das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação ocorre por meio do Plano de Ações Articuladas – PAR e é confirmada com o Sistema Integrado de Monitoramento e Controle – SIMEC/PAR, local onde se faz o levantamento da demanda para o semestre/ano. O PAR é uma política pública vinculada ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2006).

¹ O gerencialismo consiste na administração voltada para resultados, orientada para os anseios do cidadão/usuário.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação tem como principal objetivo realizar um diagnóstico da Gestão Educacional, Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio à Aprendizagem, Práticas Pedagógicas e Avaliação, equipe responsável em elaborar o PAR (BRASIL, 2006).

É importante ressaltar que o orçamento previsto para o PAR deve estar alinhado com os objetivos estratégicos do Plano Plurianual² – PPA. O desafio de abarcar os Programas do PPA com recorte de Gênero e Raça se mantém e se tornará explícito quando os principais programas de governo identificarem seus objetivos, metas, público-alvo ou indicadores (BRASIL, 2011).

O material pedagógico que norteia o Programa é constituído de Cadernos (Anexo 1) que subsidiam as oficinas e tem como proposta formar os/as conselheiros/as para a compreensão de quais mecanismos a escola deve apropriar-se para conseguir concretizar o desafio de sua democratização, sendo um de seus princípios o acolhimento à diversidade, incluindo as questões dos campos cultural, ético, de gênero, raça e de necessidades especiais (BRASIL, 2006).

Todos os Cadernos relacionam suas temáticas a uma concepção histórico-crítica, perspectiva teórica que contribui para uma análise crítica da realidade social e que prioriza uma práxis dirigida a transformação, contudo iremos focar nossas atenções apenas nos Cadernos 10: Conselho Escolar e a relação entre escola e o desenvolvimento com igualdade social e o Caderno 11: Conselho Escolar e Direitos Humanos. Os mesmos consideram que o Conselho Escolar tem a importante tarefa de nortear a participação da comunidade escolar para o debate de temas relevantes que favoreçam a inclusão social.

1.2 Objetivo Geral

Analisar se o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares contribui para o enfrentamento do sexismo no ambiente escolar.

² O Plano Plurianual (PPA) é o instrumento de planejamento governamental de médio prazo, previsto no artigo 165 da Constituição Federal, regulamentado pelo Decreto 2.829, de 29 de outubro de 1998 e estabelece diretrizes, objetivos e metas da Administração Pública para um período de 4 anos, organizando as ações do governo em programas que resultem em bens e serviços para a população.

1.3 Objetivos Específicos

1. Investigar se o Programa contribui para o fortalecimento da gestão democrática;
2. Investigar se o Programa propõe reflexões que vão ao encontro do enfrentamento do sexismo nas escolas.

1.4 Justificativa

As violências que envolvem o uso de arma de fogo têm ocorrência maior entre os meninos do que entre as meninas. Essa realidade demonstra que ainda há uma relação direta entre virilidade, agressão, guerra e masculino, o que acaba corroborando a produção de agressividade e violência nos e entre homens. O Distrito Federal se destaca por apresentar o maior número de armas de fogo no ambiente escolar, não só nas escolas públicas, mas também nas particulares (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

O índice de evasão escolar e repetência é bem maior entre os estudantes do sexo masculino. O fato ocorre porque as meninas - por questões culturais aprendem isso desde cedo - cedem com maior facilidade às exigências do mundo moral, suportando por mais tempo ambientes precários e até mesmo hostis, o que algumas teorias chamam de docilidade (CARVALHO, 2003).

Percebe-se que, mesmo diante do processo de democratização da gestão escolar, que foi uma resposta aos movimentos sociais para possibilitar a inclusão social, ainda nos deparamos com uma estrutura estereotipada de gênero perversa. O fato pode sinalizar que as políticas públicas educacionais são frágeis ao propiciar a inclusão social (DOURADO, 2006).

Por considerar que os programas governamentais associados a participação popular tem um importante papel para solucionar mazelas sociais será analisado o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares com vistas a sua contribuição para o enfrentamento do sexismo no ambiente escolar.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo procuraremos apontar os limites e possibilidade da transição da administração pública burocrática para a administração pública gerencial no Brasil para o entendimento de que os aspectos sociais, culturais e históricos são importantes fatores a serem considerados na elaboração de políticas públicas educacionais que procuram promover a inclusão social.

Indicaremos ainda que as contribuições dos estudos de Vigotski e Bourdieu podem colaborar para nortear as práticas pedagógicas que propiciam a inclusão social favorecendo a elaboração de conhecimentos e símbolos não sexistas no ambiente escolar. Acreditamos que tal construção pode colaborar com a erradicação da violência e evasão escolar, pois estas têm uma estreita ligação com conceitos sexistas que se manifestam nos comportamentos dos sujeitos que compõe a comunidade escolar.

2.1 As grandes reformas da administração pública e seus impactos nas políticas públicas educacionais

A primeira grande reforma da administração pública ocorreu na Era Vargas em 1936 com a criação do Departamento Administrativo do Serviço Público – DASP. Neste momento a intenção era substituir a administração patrimonialista, oriunda dos períodos monárquicos, que não distinguia o que era patrimônio público do que era patrimônio privado. A proposta era modernizar a gestão federal de forma que o Estado tivesse um aparato burocrático que racionalizasse suas atividades e distinguisse o público do privado. Desta forma, o planejamento econômico passou a conferir ao Estado um papel central com pouca participação popular (CAVALCANTI, 1994).

Neste período, no campo das políticas educacionais ocorreu um embate, de um lado os católicos defendiam o ensino da doutrina religiosa na escola e a separação entre os sexos nos espaços escolares e do outro lado os renovadores defendendo a laicidade do ensino, a gratuidade, a responsabilidade pública pela educação e a não separação entre os sexos. É importante esclarecer que neste período ocorria o processo de profunda industrialização no país e que os filhos e filhas das classes menos favorecidas economicamente eram estimulados e estimuladas a fazerem cursos profissionalizantes para serem mão- de - obra baratas nas

indústrias. Outra coisa que não pode deixar de ser citada é que a gratuidade do ensino era prioritariamente para o sexo masculino (CAVALCANTI, 1994).

Uma das grandes críticas contra a burocracia é que ela servia mais aos interesses das elites do que dos cidadãos. Rayner (1984), em um dos seus principais ideólogos, dizia que “a burocracia tem muitos amigos” (p. 8-9), uma alusão às relações clientelistas e corporativas mantidas pelo corpo burocrático.

A segunda grande reforma da administração pública ocorreu no período do Regime Militar com o seu Decreto-lei 200/1967 que teve a pretensão de implementar uma reforma da Administração Pública Brasileira por intermédio de um modelo de desenvolvimento autoritário com vistas ao fortalecimento do papel do Estado e pouca participação social na implementação das políticas públicas. Foi abortada todas as iniciativas de reforma na educação por serem consideradas uma porta de entrada para a implementação do sistema comunista³ no Brasil. Neste período, continuou o incentivo de ensino profissionalizante para as classes menos favorecidas (BRASIL, 2010).

Em 1970 este modelo entrou em crise ocasionando um aumento considerável da dívida externa, de acordo com os estudos do Banco Mundial e do Conselho de Washington, desta forma intensificaram-se as lutas por liberdade e democracia. O movimento feminista teve uma importante contribuição na luta para a democratização do país (BRASIL, 2010).

Por fim, a terceira grande reforma tem como marco a nova Constituição de 1988 que estabelece o fortalecimento dos princípios da legalidade e da publicidade, a partir do controle externo e da democratização. É neste contexto que surgem os Conselhos Escolares. Neste período entende-se que o/a cidadão/ã tem o direito de se organizar, de expressar sua opinião e interesses, de participar das decisões políticas, exercitando plenamente sua cidadania o que favorece a produção do conhecimento de forma colaborativa (DOURADO, 2006).

As primeiras iniciativas para a redução da intervenção estatal ocorreram no Governo de Fernando Collor (1990-1992). Deriva de uma profunda modificação na administração pública direcionando-se para à privatização, à liberação comercial e à abertura da economia (DOURADO, 2006).

³ O comunismo pode ser definido como uma doutrina ou ideologia (propostas sociais, políticas e econômicas) que visa a criação de uma sociedade sem classes sociais. De acordo com esta ideologia, os meios de produção (fábricas, fazendas, minas, etc) deixariam de ser privados, tornando-se público. No campo político, a ideologia comunista defende a ausência do Estado.

No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) o processo de Reforma foi fundamentado na concepção de Estado mínimo. Neste sentido, o Estado deveria intervir apenas nas tarefas de sua competência exclusiva, as que envolvessem o emprego do poder do Estado ou a aplicação de seus recursos (DOURADO, 2006). Neste período foi criado o Ministério da Administração e Reforma do Estado, responsável pelo Plano Diretor da Reforma do Estado para a reforma denominada gerencialismo. A intenção de tal Plano era considerar como responsabilidade exclusiva do Estado as tarefas centralizadas de formulação e controle das políticas públicas e da lei, executadas por secretarias ou departamentos (BRASIL, 2010).

Devido ao fracasso da reforma gerencial no governo de Fernando Henrique Cardoso houve a necessidade de uma reformulação do direcionamento das políticas públicas no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003 a 2006), com atenção especial ao resgate do papel estratégico do Estado (BRASIL, 2010).

Neste momento não foi priorizado uma Reforma Estatal, mas sim a incorporação das dimensões denominadas, *accountability*, controle social, participação social e governança. Tais conceitos serão discorridos a seguir por serem fundamentais para a elaboração de políticas públicas, sobretudo àquelas que pretendem promover a inclusão social e que, portanto colaboram para a desconstrução de práticas sexistas no ambiente escolar (BRASIL, 2011).

2.2 A importância dos conceitos de *accountability*, controle e participação social e governança para a efetividade das políticas públicas que procuram promover a desconstrução de práticas sexistas

O *accountability* é um conceito que traz a ideia de responsabilização, controle e fiscalização dos agentes públicos. Oportuniza a visibilidade das ações do Estado mediante a transparência na prestação de contas e no resultado das políticas públicas (BRASIL, 2011).

O Controle e participação social é a dimensão que trata da atuação da sociedade no acompanhamento e na verificação das ações da gestão pública, na execução das políticas públicas, avaliando os seus objetivos, os processos e resultados. As ideias de participação e controle social estão intimamente relacionadas ao meio da participação na gestão pública, entendendo ser importante a intervenção dos cidadãos na tomada de decisão da administração

pública e exigindo que o gestor público preste contas de sua atuação (BRASIL, 2011).

A governança é um termo que tem origem da palavra governo e segundo o Banco Mundial é a maneira pela qual o poder é exercido na administração dos recursos sociais e econômicos de um país, visando o desenvolvimento e a capacidade dos governos de planejar, formular e programar políticas e cumprir funções (BRASIL, 2011).

Como se pode observar os novos conceitos provenientes da Administração Pública Gerencial incorporados durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva possibilitam que os/as cidadão/ãs acompanhem se os programas governamentais estão realmente cumprindo os seus objetivos e metas. É importante verificar se tais conceitos foram elaborados apenas para atender uma necessidade mercadológica de ordem financeira, ou se estão preocupadas em promover a inclusão social (DOURADO, 2006), propiciando, para fins dessa investigação, a erradicação de práticas sexistas no ambiente escolar.

2.3 Os impactos dos princípios da boa governança para a desconstrução do sexismo

De acordo com o Banco Mundial são oito as principais características da boa governança: a participação, o Estado de Direito, a transparência, a responsabilidade, as decisões, a questão da igualdade, a efetividade, a eficiência e a auditoria fiscalizadora (BRASIL, 2011). Tais princípios podem contribuir para a elaboração de práticas pedagógicas não sexistas, pois acreditam que a inclusão social ocorrerá pelo comprometimento coletivo de garantir o direito humano de todos/as cidadãos/ãs (BRASIL, 2011). Para aprofundar a temática iremos descrever abaixo cada um destes princípios e refletir em que cada um deles colaboram para a desconstrução de práticas pedagógicas não sexistas.

A “participação” significa que homens e mulheres devem participar igualmente das atividades de governo. A participação pode ser direta ou indireta e implica a existência de liberdade de expressão e liberdade de associação de um lado, e uma sociedade civil organizada de outro (BRASIL, 2011).

A segunda é inserção da concepção de “Estado de Direito” que requer uma estrutura legal justa que se aplica a todos os/as cidadãos/ãs do Estado independentemente de sua riqueza financeira, de seu poder político, de sua raça e de seu sexo. Neste sentido a boa governança deve garantir total proteção dos direitos humanos para todos os/as cidadãos/ãs,

independentemente se fazem parte das maiorias ou minorias sociais, sexuais, religiosas ou étnicas (BRASIL, 2011).

A terceira é o princípio da “transparência” que procura cultivar um clima de confiança nas práticas da gestão pública. No Brasil existe a Lei de Responsabilidade Fiscal, que induz o gestor público à transparência de seus atos (BRASIL, 2011).

O quarto é a “responsabilidade” das instituições governamentais e a forma com que os processos das instituições governamentais são desenhados para responder as demandas dos cidadãos dentro de um período de tempo razoável (BRASIL, 2011).

O quinto são as “decisões orientadas para um consenso.” Neste sentido, procura-se o entendimento de que os diferentes grupos da sociedade necessitam mediar seus interesses. O objetivo que é a obtenção de uma concordância sobre qual é o melhor caminho para a sociedade como um todo (BRASIL, 2011).

O sexto é a questão da igualdade. Aponta que a boa governança deve assegurar igualdade de todos os grupos perante os objetivos da sociedade. O caminho proposto pelo governante deve buscar promover o desenvolvimento de todos os grupos sociais. Para tanto, as decisões devem assegurar que todos os membros da sociedade não se sintam excluídos e que se ofereça oportunidade de manter o bem-estar para todos os grupos da sociedade, especialmente os mais vulneráveis (BRASIL, 2011).

O sétimo é a “efetividade e a eficiência.” Aqui pretende conscientizar que a boa governança deve garantir que os processos e instituições governamentais produzam resultados que vão ao encontro das necessidades da sociedade ao mesmo tempo em que devem fazer o melhor uso possível dos recursos à sua disposição (BRASIL, 2011).

O oitavo e último ponto diz respeito ao suporte “à auditoria fiscalizadora.” Neste sentido, as instituições governamentais, as instituições do setor privado e as organizações da sociedade civil deveriam ser fiscalizáveis pelas pessoas da sociedade e por seus apoiadores institucionais. Eles devem ser fiscalizáveis por todas aquelas pessoas que serão afetadas por suas decisões atos e atividades (BRASIL, 2011).

Neste contexto os programas educacionais deixam de ter uma característica puramente tecnicista, profissionalizantes e focadas em uma aprendizagem fordista — característica da gestão educacional em um contexto de administração pública burocrática — e passam a preocupar-se em desenvolver conhecimentos que solucionam as mazelas sociais, ou seja

passam a propiciar uma aprendizagem sociocultural , característica da gestão educacional sociointeracionista⁴ (BRASIL, 2011).

Como se pode perceber, na Era Gerencial da Administração Pública as práticas político-pedagógicas das escolas só terão efetividade se contribuírem para a inclusão social de todos/as cidadãos/as e se construírem conhecimentos que favoreçam o fortalecimento da concepção do Estado de Direito (DOURADO, 2006).

Uma ação relevante dos Conselheiros em um contexto de Administração Pública Gerencial é a mobilização para a realização de debates e referendos, que propiciam aprendizagens cooperativas sobre o princípio da igualdade no ambiente escolar (DOURADO, 2006).

A elaboração de debate propicia a elaboração de aprendizagem cooperativa. O termo cooperação pode ser definido como uma relação centrada na aquisição ou aplicação de um conhecimento, estabelecida entre um grupo de indivíduos com habilidades heterogenias (VIGOTSKI, 1996).

Os estudos de Vigotski (1996) sobre as aprendizagens cooperativas podem nos ajudar a refletir sobre a importância de avaliar os modos que devem ser conduzidas as práticas pedagógicas, a fim de que as mesmas possam colaborar para a desconstrução das práticas sexistas no âmbito da escolar. Segundo o referido autor, por intermédio das diversas interações com o outro, com a cultura e com os objetos é que se dá o crescimento intelectual. Ao se analisar as atividades em grupo ele observou que tal prática provoca a elaboração de conhecimentos não encontrados durante a aprendizagem individual. Vigotski contribuiu com a ideia de que o processo de aprendizagem ocorre de forma mediada pela relação com outros sujeitos, tais relações produzem modelos e referenciais que servem de base para o comportamento humano, raciocínio e significado que atribuímos às coisas. Segundo Vigotski (1996), as atividades que privilegiam a cooperação e a interação contribuem para alargar os conhecimentos e habilidades, aprendendo muito mais coisas do que poderiam aprender sozinhos.

Tal processo de aprender de forma cooperativa está intimamente ligado ao conceito vygotkskyano de zona de desenvolvimento proximal. Vigotski (1996) desenvolveu o conceito

⁴ Segundo Vygotsky (1996) a abordagem sociointeracionista é segundo a qual o desenvolvimento humano se dá em relação nas trocas entre parceiros sociais, através de processos de interação e mediação. Processos de interação são processos onde o indivíduo interage com a sua cultura. Este modelo educacional favorece a forma de conhecimento colaborativo.

de zona de desenvolvimento proximal como sendo a área onde estão os conhecimentos e habilidades que o indivíduo é potencialmente capacitado para realizar. Para compreender melhor tal conceito é importante compreender outros dois conceitos: O de zona de desenvolvimento real e o de zona de desenvolvimento potencial.

A zona de desenvolvimento real diz respeito àquilo que o indivíduo consegue realizar sozinho, ou seja, habilidades que já internalizamos; o segundo conceito o de zona de desenvolvimento potencial são habilidades potenciais que permitem ao indivíduo realizar ações em colaboração, com ajuda de pessoas mais experientes. À medida que se internalizam conceitos e experiências novas, o sujeito transita da zona de desenvolvimento potencial para a zona de desenvolvimento real durante toda a vida (VIGOTSKI, 1996).

Nota-se que o desenvolvimento do conhecimento humano ocorre durante toda a vida. Entende-se no presente trabalho que as interações sociais são fundamentais para a elaboração do conhecimento (VIGOTSKI, 1996). Cabe analisar se o Programa propicia tais interações. Em caso positivo é importante verificar em que medida as mesmas podem contribuir para o enfrentamento do sexismo nas escolas.

2.4 Projeto Político-Pedagógico⁵, capital cultural e gênero

O poder simbólico, inerente ao Projeto Político-Pedagógico, é um importante aspecto a ser analisado ao se desenvolver uma política pública para a desconstrução do sexismo no ambiente escolar. Refletir sobre a constituição de valores, hábitos, costumes e comportamentos dos diversos sujeitos, autores ou vítimas do sexismo no ambiente escolar, demonstram ser impreterível para que se realizem práticas pedagógicas efetivas contra a reprodução de culturas que contribuam para a prática de exclusão social.

É lógico que, para trabalhar essa questão na escola, é preciso redefinir seu papel a partir da elaboração de um projeto político-pedagógico que seja participativo e construído de forma democrática, a fim de que a formação dos educandos seja assumida pelo coletivo (SILVA, 2000).

⁵Segundo Vasconcellos, projeto político-pedagógico é a sistematização, nunca definida, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

O domínio simbólico é um mecanismo que, por intermédio do código cultural dominante, alavanca as desigualdades sociais. Nesse sentido, a constituição cultural não se reduz a fatores econômicos; ao contrário, funciona como uma moeda de troca (BOURDIEU, 2009).

A concepção de capital cultural encontrada nos estudos de Bourdieu em sua obra “A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino” evidencia que as desigualdades são inerentes aos diversos grupos sociais em decorrência da má distribuição dos códigos culturais e não apenas da estrutura econômica. Desta forma, o/a estudante pode até ter condições econômicas para comprar um livro, mas o fato não garante que compreenderá os códigos linguísticos do mesmo. Sua compreensão dependerá dos códigos já interiorizados em sua memória, ou seja, a assimilação do conhecimento tem mais influência sobre a manipulação e uso dos códigos culturais do que os fatores econômicos.

Pensar em democracia como ruptura positiva da trajetória de uma sociedade implica abordar os elementos culturais dessa mesma sociedade (SANTOS, 2000, p. 53).

Segundo Bourdieu (2009) esse capital cultural pode existir de três maneiras: no estado incorporado, no estado objetivado, e no estado institucionalizado.

O capital cultural no estado incorporado diz respeito aos conhecimentos considerados apropriados e legítimos, normalmente adquiridos no âmbito familiar. Ele interfere nos gostos, no domínio maior e menor da língua culta e as informações a respeito do mundo escolar.

O capital cultural no estado objetivado acontece por meio da transmissão de bens culturais-pinturas, livros, esculturas, etc. Esse capital cultural objetivado é transmissível em sua materialidade, ou seja, por intermédio de instrumentos que permitam desfrutar de certos conhecimentos (BOURDIEU, 2009).

Por sua vez, o capital cultural institucionalizado, representa o capital cultural sob a forma de títulos escolares. A objetivação do capital cultural, desta forma, ocorre sob a forma de diploma e torna-se assim um instrumento para fazer uma diferenciação entre as classes e a legitimação de suas relações com a cultura. As desigualdades escolares são, dessa maneira, oriundas das diferentes heranças culturais dos sujeitos (BOURDIEU, 2009).

As mulheres brasileiras entraram no século XXI com níveis educacionais superiores aos dos homens (Beltrão & Alves, 2009), mas nem sempre foi assim. Durante o período colonial as mulheres foram completamente excluídas das poucas escolas existentes. Com vinda da família real

portuguesa ao Brasil, em 1808, e a Independência, em 1822, houve um aumento da oferta educacional, porém, ao sexo feminino cabia apenas a educação primária, com forte conteúdo moral e social, a fim de fortalecer o papel da mulher enquanto mãe e esposa. Já a educação secundária feminina ficava restrita, em grande medida, ao magistério. Na educação superior, as dificuldades de acesso eram graves, [...], as mulheres foram excluídas dos primeiros cursos de Medicina (1808), Engenharia (1810) e Direito (1827) surgidos no país (BRASIL, 2011, p. 130).

Certamente as Conferências do Cairo, de Viena e de Beijin foram fundamentais para se ampliar o debate referente às exclusões sociais oriundas da cultura patriarcal, machista e sexista do período colonial, o que colabora para a diminuição das desigualdades sociais entre homens e mulheres. Ficou explícito aos/às líderes governamentais que para enfrentar as desigualdades sociais fazia-se necessário uma intervenção cultural nas ações governamentais e não governamentais por intermédio da temática de direitos humanos. A partir de então, não era mais foco da discussão dos direitos humanos ações universalistas, mas sim ações preocupadas em discutir as causas que provocam a desigualdade de gênero, sobretudo das mulheres, em todo o mundo (CRENSHAW, 2002).

Foi discutido durante tais conferências que é de fundamental importância que organizações não governamentais — ONGs e outras instituições — reúnam esforços para acompanhar e estimular o desenvolvimento de práticas que tragam alguma contribuição para o enfrentamento da intolerância de gênero, racismo e da xenofobia, reforçando-se que os maiores abusos destas práticas ocorrem com mulheres negras (CRENSHAW, 2002).

Ocorre que mesmo após tais discussões muitas ações governamentais e não governamentais ainda são elaboradas sem se preocupar com os indicadores levando-se em consideração o recorte de gênero e raça. É o caso de um recente relatório sobre tráfico de mulheres, do Comitê sobre a Condição das Mulheres, o mesmo não levou em consideração a interseccionalidade em gênero e raça para detalhar as violações dos direitos humanos das mulheres traficadas (CRENSHAW, 2002).

Tal fato provavelmente justifica o porquê de mesmo as desigualdades de gênero diminuírem na área de educação, as desigualdades raciais ainda persistem. As mulheres negras continuam apresentando o mais baixo índice de escolarização no Brasil quando comparadas às mulheres brancas. O fato se agrava quando analisamos os índices salariais do mercado. Pois, se o mercado costuma pagar menos para a mulher branca, se comparado com o homem, o fato se agrava quando analisamos os salários das mulheres negras (BRASIL, 2011).

Por tudo já exposto, consideramos que as políticas públicas educacionais, como é o caso do Programa Nacional de Fortalecimento Escolar, que procuram favorecer a erradicação das exclusões sociais com vistas a garantia dos direitos humanos, devam fazê-lo sem esquecer de levar em consideração a necessidade de intervenções político-pedagógica em gênero e raça (BRASIL, 2011).

2.5 Programa Nacional de Fortalecimentos dos Conselhos Escolares e o desafio da construção de uma educação pública de qualidade

Em um processo de aprendizagem significativa, comprometida com a emancipação humana, que pretende oferecer condições reais de educação, o ensino de qualidade é aquele que se preocupa em favorecer a inclusão social de todos e todas cidadãos e cidadãs durante o processo político-pedagógico. Neste contexto, o conselho escolar, órgão coletivo de decisões colegiadas, tem o dever de acompanhar a gestão e o trabalho educativo escolar, bem como buscar alternativas para enfrentar dificuldades e implantar inovações necessárias para a garantia da erradicação de práticas excludentes no ambiente escolar (DOURADO, 2007).

Para o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares o processo de emancipação humana implica o reconhecimento e a valorização da diferença entre as pessoas. Ressalta que é importante que as ações do conselho escolar sejam direcionadas para solucionar os desafios de forma democrática, corresponsável com os sujeitos que integram a comunidade (DOURADO, 2007).

Na escola, encontramos uma diversidade de problemas que comprometem a qualidade da educação, as práticas sexistas são bons exemplos (ABRAMOVAY, 2002). Com a intenção de superar tais desafios, vários programas foram implementados, dentre eles o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares e o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE (BRASIL, 1998). Ao fazer uma análise de ambos os programas percebemos uma ausência de unidade na direção política-pedagógica no âmbito das políticas de gestão governamental, o que pode comprometer a qualidade da educação pública. De um lado a política pública de fortalecimento dos conselhos escolares, que defendem o conselho escolar como uma organização da gestão democrática que deve ter como norte o Projeto Político Pedagógico da escola para a superação dos desafios sociais, e de outro os programas como o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE que tem caráter técnico-instrumental, buscando

um planejamento estratégico (DOURADO, 2007).

O Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE foi implementado pelo MEC em 1995, e executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com a intenção de propiciar a melhoria da infraestrutura física e pedagógica das escolas, bem como reforçar a autonomia das escolas. Tal Programa provocou uma ruptura da forma de proporcionar o repasse de recursos financeiros às escolas ao não exigir a obrigatoriedade de convênios para tanto, mas sim de uma conta bancária específica da unidade executora. A unidade executora é uma sociedade civil com personalidade jurídica de direito privado, que tem como objetivo gerir a verba transferida. Em geral, as formas mais comuns de unidade executora das escolas são os conselhos escolares. Ao generalizar a criação de conselhos escolares como unidade executora em todas as escolas, de acordo com Adrião e Peroni (2007) padronizou um formato institucional que delega a responsabilidade dos recursos públicos descentralizados para uma instituição de natureza privada (DOURADO, 2007).

A ênfase destes conselhos se dá em relação aos aspectos procedimentais com a prestação de contas junto ao Tribunal de Contas da União, isto leva a uma super valorização da dimensão técnico-operacional, relegando a um plano secundário a dimensão política dos processos coletivos. A ampliação da participação reduziu-se ao exercício de tarefas gerenciais (PERONI, 2007 p. 259).

Por este prisma, podemos refletir que a criação dos conselhos escolares não nasceu com a preocupação em se superar os desafios de exclusões sociais, tais como os de ordem sexista, mas de uma determinação legal que busca padronizar o funcionamento de órgãos deliberativos dos recursos provenientes do FNDE. Desta forma, o modelo de conselho escolar instituído pela política neoliberal tende-se a priorizar os princípios da eficiência e qualidade da educação, com maior preocupação nas atividades técnico-procedimentais, em detrimento da dimensão pedagógica, o que pode prejudicar a erradicação das exclusões sociais (DOURADO, 2007).

Ao priorizar o atendimento das formalidades gerenciais, a existência dos conselhos escolares interfere pouco nas mudanças estruturais da cultura escolar, pois termina insistindo em tratar o aluno/a como cliente e a educação como produto mercadológico (TORRES, 2005). O fato compromete a erradicação de culturas sexistas, pois para tanto é importante existir mecanismos de participação colaborativa no processo de tomada de decisão e de produção de capital cultural que revele uma preocupação de formar sujeitos políticos, comprometidos com

a construção de uma sociedade mais justa e equânime (BOURDIEU, 1996).

O Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares contribui para incentivar a participação democrática como importante ferramenta para a construção de uma escola pública de qualidade, ao mesmo tempo é uma estratégia para o melhor gerenciamento dos recursos provenientes do FNDE. O grande desafio encontrado durante a implementação do Programa é alinhar os direcionamentos político-pedagógico com os orçamentários, qual seja, romper as barreiras excludentes do mercado, que prioriza concepções neoliberais, para que ocorra uma maior propagação de práticas político-pedagógicas preocupadas em garantir a inclusão social. Ou seja, o grande desafio é fazer com que as intervenções culturais sobressaiam as econômicas, a fim de garantir uma real inclusão social no âmbito das escolas públicas (DOURADO, 2007).

3 MÉTODOS E TÉCNICAS DA PESQUISA

Propõe-se analisar qualitativamente o Cadernos 10: Conselho Escolar relação entre a escola e o desenvolvimento com igualdade social e o Caderno 11: Conselho Escolar e Direitos Humanos do Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (Anexo I).

De acordo com a autora Schmidt Godoy (1995), existem três tipos de pesquisa qualitativa que podem ser denominados da seguinte forma:

- a) Estudo de caso: visa ao exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular;
- b) Etnográfico: abrange a descrição dos eventos que ocorrem na vida de um grupo;
- c) Documental: realizada por intermédio da análise de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam tratamento analítico ou que podem ser reencaminhados, buscando novas interpretações complementares.

O trabalho aqui proposto seguiu a pesquisa documental, pois analisou as contribuições dos conteúdos abordados no Cadernos 10: Conselho Escolar relação entre a escola e o desenvolvimento com igualdade social e no Caderno 11: Conselho Escolar e Direitos Humanos do Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares.

É importante destacar que os Cadernos 10 e 11, objeto de análise desta pesquisa, bem como os demais cadernos, foram elaborados por um Grupo de Trabalho constituído por representantes do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud).

Todos esses Cadernos do Programa Nacional de Fortalecimento do Conselho Escolar são de domínio público e estão no *site* já citado anteriormente.

A análise dos cadernos demonstra ser fundamental para se fazer uma avaliação da contribuição do Programa para, no sentido de colaborar para a construção de um capital cultural não sexista, visando à erradicação da violência e evasão escolar, bem como ao cumprimento do dispositivo democrático da igualdade de oportunidades entre todos os seres

humanos, independentemente de sexo ou raça em um contexto de descentralização da gestão escolar.

Durante a pesquisa foram respeitados os três aspectos que Shmidt Godoy considera essenciais:

1. Pré-análise: Nesta fase de organização, foi estabelecido um esquema de trabalho com a formulação da hipótese: capital cultural interfere nos valores e costumes quanto mais informações e problematizações sobre gênero o Conselho Escolar tem acesso, mais complexo se torna o pensamento e mais justas e equânimes se torna a realidade social, as relações. O alargamento do capital cultural está atrelado aos conteúdos dos cadernos 10 e 11.
2. Exploração do material: Foi realizada a leitura do material, adotando-se como critério metodológico a observância a sugestão de práticas pedagógicas dos Cadernos 10 e 11 no que se refere à importância de incorporar ao Projeto Político Pedagógico o estudo de gênero e, como critério teórico, os estudos de Bourdieu, Vigotski e Dourado.
3. Análise de resultados: Esta fase envolveu a descrição das contribuições encontradas nos Cadernos 10: Conselho Escolar e a relação entre a escola e o desenvolvimento com igualdade e do Caderno 11: Conselho Escolar e Direitos Humanos do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sendo o nosso objeto de estudo os impactos do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares para o enfrentamento do sexismo nas escolas, selecionamos dois cadernos que trouxeram temáticas relevantes para a elaboração de um capital cultural que favoreça a inclusão social, são eles os cadernos 10: Conselho Escolar e a relação entre a escola e o desenvolvimento com igualdade e o 11: Conselho Escolar e Direitos Humanos.

De acordo com Bourdieu (1996), as desigualdades são oriundas de uma má distribuição dos códigos culturais e não apenas de mecanismos da estrutura econômica. Vigotski por sua vez atribui as atividades colaborativas um importante mecanismo de proporcionar intervenções na cultura. Sendo assim, consideramos no decorrer de nossas análises que o Programa em tela tem um importante papel de superar as limitações sociais originadas em um contexto neoliberal, de forma democrática, corresponsável com os sujeitos que integram a comunidade, sempre levando em consideração os desafios sociais a serem vencidos pela comunidade em um contexto neoliberal (DOURADO, 2007).

As práticas pedagógicas que contribuem para a violência escolar são aquelas que reproduzem as relações estratificadas de gênero que determinam lugares, condutas, e comportamentos sociais.

Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos “fazem sentido”, instituem múltiplos sentidos, constituem diferentes sujeitos (LOURO, 1997, p. 58).

Ao fazermos uma análise dos indicadores das violências nas escolas e utilizando os dados do estudo coordenado por Abramovay no Observatório de Violências⁶ na Escola-Brasil (2009), notamos que existem características diferentes entre as violências praticadas por estudantes do sexo masculino daquelas praticadas por estudantes do sexo feminino. Os meninos estão na maioria das vezes envolvidos em práticas de violências físicas e pequenos furtos, ou seja, atuam como mandatários do poder de violentar. As meninas, por sua vez, raramente estão envolvidas em violências físicas e quando estão, normalmente a motivação é

⁶ Disponível em: <<http://www.observatoriodeseguranca.org/relatorios/escola>>. Acesso em: 27 jul. 2014.

em virtude de ciúmes. Outro sintoma social do sexismo.

Ao realizarmos a análise dos Cadernos 10: Conselho Escolar e a relação entre a escola e o desenvolvimento com igualdade social e o Caderno 11: Conselho Escolar e Direitos Humanos do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, observou-se que existem cinco eixos transversais que norteiam os seus conteúdos e que podem colaborar para a erradicação de práticas sexistas no ambiente escolar:

- 1º Destacam que o papel do Conselho é fundamentalmente político-pedagógico;
- 2º Provocam a reflexão de que a incorporação da pluralidade nas relações sociais da escola deve marcar o processo educativo;
- 3º Consideram que a educação emancipadora tem sua qualidade garantida quando leva em conta as questões de relevância social na produção do conhecimento;
- 4º Estimulam a compreensão da construção do conhecimento coletivo, valorizando a diversidade no âmbito escolar;
- 5º Refletem sobre as práticas excludentes de avaliação ao desconsiderar o processo histórico dos sujeitos.

Em relação ao caráter político pedagógico do conselho e sua contribuição com a inclusão social um trecho do caderno 10 chama atenção que a escola não está isolada dos fatores políticos e econômicos e que a atuação e colaboração dos conselhos só podem ser efetivas se houverem também nas estruturas governamentais. Tal trecho está em consonância com a análise de Dourado (2007) quando afirma que o grande desafio encontrado durante a implementação do Programa em tela foi alinhar os direcionamentos político-pedagógico com as políticas públicas que financiam a educação.

Vale a pena, contudo, enfatizar que debater a responsabilidade da escola quanto à inclusão social significa, no fundo, discutir a possibilidade de uma nova organização societal capaz de garantir a plena cidadania de todos os segmentos que a integram. Assim, quando se faz referência à possibilidade de a escola, no Brasil, contribuir efetivamente para o combate à exclusão social não se pode deixar de levar em conta que tal situação só será modificada quando questões de ordem social, política e econômica forem equacionadas. Nessa direção, um passo importante será dado quando os governos, numa ação de colaboração entre os entes federados, forem efetivamente capazes de estabelecerem políticas globais que favoreçam a inclusão (CADERNO 10, 2006).

De qualquer forma, mesmo considerando que os fatores de ordem social, política e econômicos são limitadores da inclusão social observa-se que os cadernos temáticos do Programa, sobretudo o caderno 10: Conselho Escolar e a relação entre a escola e o desenvolvimento com igualdade social e o caderno 11: Conselho Escolar e Direitos Humanos contribuem para a reflexão de que o Conselho Escolar é uma importante organização social que possibilita a elaboração de práticas político-pedagógica que irão favorecer tal inclusão social (BRASIL, 2006). Nesse sentido, pode-se considerar que tais cadernos temáticos do Programa vão ao encontro da teoria vigotskiana (1996) que leva em consideração as interações sociais como práticas extremamente importantes para romper a barreira da exclusão social.

Vigotski (1996) ao analisar as atividades em grupo observou que as mesmas podem ajudar a refletir sobre novas formas de conhecimento. Ou seja, ao lidarmos com um grupo que não tem muita atuação no enfrentamento das práticas sexistas, ao submetê-los a interações sociais com grupos que tem tal atuação para o enfrentamento de práticas sexistas podemos ter bons resultados. Tal análise vai ao encontro de se levar em consideração a pluralidade das relações para se vencer determinados desafios.

Para o planejamento de ações pedagógicas e administrativas que levam em consideração as práticas pedagógicas que possibilitam a inclusão social o Programa faz a seguinte consideração:

O Conselho Escolar pode exercer um papel relevante na gestão escolar (pedagógico-administrativa) contribuindo para a construção e implementação do projeto político-pedagógico da escola e para o alargamento do horizonte cultural dos estudantes.

Nesse processo, o Conselho Escolar, ao atuar plenamente, no sentido de contribuir com a ampliação das oportunidades de aprendizagens dos estudantes, não só se fortalece como instância de controle social como também auxilia a escola pública no cumprimento de sua função social (CADERNO 10, p. 47).

O Projeto Político Pedagógico é um importante documento a ser considerado durante a elaboração das políticas públicas educacionais em um contexto de Estado Democrático, pois é por intermédio deste documento que se procura solucionar de forma colaborativa os problemas sociais (SILVA, 2000). É importante considerar que é inerente ao projeto político pedagógico um domínio simbólico de poder, pois por intermédio dos valores, hábitos, costumes e comportamentos que o mesmo influenciar pode colaborar ou não para a

erradicação de práticas sexistas no ambiente escolar (BOURDIEU, 2009). A referida análise possibilita o entendimento de que a educação emancipadora tem sua qualidade garantida quando leva em conta as questões de relevância social na produção do conhecimento.

De acordo com os estudos de Louro (1997, p. 50), a presença masculina tem mais visibilidade na sala de aula, permanecendo a menina invisível em diversas práticas político-pedagógica. Em seu livro “Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós estruturalista” justifica tal invisibilidade porque as meninas parecem possuir um repertório de bagunças e mecanismos de autocontrole diferentes dos meninos, instigando menor atenção. No decorrer de sua análise acredita ser as práticas pedagógicas, sobretudo durante as aulas de educação física momentos que propiciam a reprodução de tais comportamentos.

De acordo com Maiano Enguita (1989, p. 230), as acusações, sem dúvida justas, que se dirigem contra a educação formal, é a de que a mesma continua a reproduzir o sexismo e a dominação patriarcal através do conteúdo do ensino, dos estereótipos presentes na interação informal, da orientação escolar e profissional indicada por preconceito de gênero.

Organizações democráticas escolares responsáveis por propiciar debates de utilidade social, como o Conselho Escolar, tem um papel fundamental para motivar a discussões em prol da inclusão social das mulheres e de outros grupos como os gays, lésbicas e travestis. Essa análise é importante para dar continuidade as discussões de gênero no ambiente escolar e educacional, para desta forma promover discussões sobre a inviabilidade das mulheres nos livros didáticos, e seu aparecimento seguido de uma desqualificação de gênero, aparecendo como pouco ambiciosas, assustadiça, dependentes e pouco inteligentes. Estereótipos que precisam ser problematizados para um novo projeto de sociedade que tenha o propósito de estimular o enfrentamento do sexismo no ambiente escolar (LOURO, 1997).

Desta forma, podemos compreender que o Programa ao estimular a inclusão do tema direitos humanos dos/as cidadão/ãs, pode favorecer a elaboração de um capital cultural não excludente no processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico, o que segundo Bourdieu (1996) pode colaborar para o desenvolvimento de práticas não sexistas no ambiente escolar.

Compete, desse modo, à escola desenvolver um amplo processo de reflexão, com a realização de debates, palestras e campanhas envolvendo todos os seus segmentos, devendo também tomar parte dos movimentos sociais em defesa dos Direitos Humanos. Nessa trajetória, a atuação do Conselho Escolar torna-se indispensável, por representar a instância que deve contribuir para o processo de democratização da gestão. Assim, cabe ao

Conselho articular os diferentes interesses presentes na escola, por meio dos representantes dos diversos segmentos que o compõem, exercendo função consultiva, deliberativa e mobilizadora de ações capazes de concorrer para a difusão dos Direitos Humanos, e para a vigilância e denúncia de violações de Direitos Humanos, contribuindo, conseqüentemente, para a viabilização de uma Educação como Direito e em Direitos Humanos (CADERNO 11, 2006, p. 12).

A esse respeito identificamos no caderno 11 a seguinte indicação

É na escola, dentre outros espaços da sociedade, que crianças, adolescentes, jovens e adultos devem aprender a lição do respeito ao outro (na igualdade e na diferença), da democracia e do exercício da cidadania, ao participarem ativamente da construção de uma gestão democrática, de forma articulada com os movimentos organizados da sociedade civil e sintonizada com as lutas sociais e políticas em defesa do respeito às diferenças de gênero, raça e etnia, à diversidade cultural, às opções de orientação sexual e religiosa. Nesse sentido, a Educação em Direitos Humanos precisa estar presente e permear os currículos escolares, os livros didáticos e os processos de ensino e aprendizagem, tornando-se, assim, um elo integrador da prática educativa da escola (CADERNO 11, 2006, p. 11).

Além de contextualizar teoricamente o processo de democratização como importante fator a ser considerado para a erradicação de práticas sociais excludentes, o Programa também contribui com sugestões práticas que podem ser intermediadas pelos conselheiros tais como :

- a) Incentivo e apoio à organização de reuniões, palestras, debates sobre temas como discriminação, violência escolar, igualdade de gênero, igualdade étnico/ racial, entre outros (BRASIL, 2006);
- b) Acompanhamento e discussão das situações de desrespeito aos Direitos Humanos, para a busca de soluções conjuntas;
- c) Participação, junto com outros segmentos da escola, em campanhas informativas e de conscientização sobre os direitos e deveres dentro da escola; d) Iniciativa de realização de atividades educativas, organizadas junto com a comunidade escolar, em datas significativas, como o Dia Internacional da Mulher, o Dia do Trabalho, o Dia da Consciência Negra, o Dia Internacional dos Direitos Humanos, entre outras (BRASIL, 2006).

O Programa propicia ainda o entendimento da importância do fortalecimento da democracia para reparar a violação de direitos humanos, sobretudo dos negros, indígenas e mulheres (CADERNO 11, 2006).

O processo de democratização a que hoje assistimos na maioria dos países que, na sua história recente, foram marcados por regimes autoritários, abre espaços não apenas para a afirmação de direitos, como também assume publicamente a pretensão de reparar as violações de Direitos Humanos cometidas nos anos de autoritarismo que aconteceram no Brasil e no conjunto dos países da América Latina, assim como as violações cometidas ao longo da história do país, legitimadas pela cultura escravocrata, machista e patriarcal, que atingem principalmente as pessoas negras, indígenas e as mulheres (CADERNO 11, 2006, p. 11).

Tais ações contribuem para o exercício da democracia, propiciando a participação de todos/as cidadãos/ãs podendo romper com o ciclo de organização patrimonialista do Estado brasileiro. Tal análise estimulou a compreensão de que a construção do conhecimento coletivo, valoriza a diversidade escolar e favorece a garantia de direitos (VIGOTSKI, 1996).

Contudo, não se pode deixar de levar em consideração que os conselhos escolares não surgiram em um contexto preocupado em superar os desafios de exclusões sociais, tanto que a ênfase destes conselhos ainda estão muito relacionadas com os aspectos procedimentais de prestação de contas junto ao Tribunal de Contas da União (PERONI, 2007). O risco que se corre é de na prática os conselhos escolares conseguirem interferir pouco nas mudanças da cultura escolar como proposto pelo Programa, pois ao se priorizar o atendimento das formalidades gerenciais pode tender a tratar a educação como produto mercadológico (TORRES, 2005).

O fato compromete a erradicação de culturas sexistas, pois para tanto é importante existir mecanismos de participação colaborativa no processo de tomada de decisão e de produção de capital cultural que revele uma preocupação de formar sujeitos políticos, comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e equânime (BOURDIEU, 1996).

Para Dourado (2006) é importante ter um olhar crítico ao se observar as atividades dos conselhos escolares. Pois em um contexto de organização administrativa neoliberal o Estado tende a se preocupar em atender os direitos sociais mínimos dos cidadãos, com a intenção de repassar o atendimento dos demais direitos para outras organizações não estatais. Desta forma, corre-se o risco do ensino não ser mais um objeto a ser debatido perante as políticas públicas, sobretudo àquelas preocupadas em garantir a inclusão social de gênero, pois o Estado Mínimo preocupa-se fundamentalmente em atender necessidades do mercado e não as dos/as cidadãos/ãs (DOURADO, 2006). Por fim, tal análise reflete as práticas excludentes que desconsideram o processo histórico dos sujeitos o que pode favorecer mecanismos de

avaliação excludentes dos sujeitos propiciando um alto índice de fracasso escolar (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

O ambiente escolar é propício a uma diversidade de desafios a serem superados, tais como o alto índice de evasão e violência escolar. Com um olhar sensível poderemos notar que tais desafios estão estritamente relacionados com práticas sexistas (ABRAMOVAY, 2002). Ao considerar que para o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares o processo de emancipação humana implica o reconhecimento e a valorização das diferenças entre as pessoas, optamos em verificar o seu impacto para o enfrentamento do sexismo (DOURADO, 2007).

Observamos que o Programa não tem ações pontuais para o enfrentamento do sexismo, mas que colabora para uma reflexão de que considerar a temática direitos humanos é fundamental para que ocorra uma maior inclusão social. Encontramos, sobretudo no caderno 11: Conselho Escolar e Direitos Humanos uma reflexão sobre a exclusão social de determinados grupos sociais como mulheres, negros e índios. Neste mesmo caderno também encontramos a reflexão de que é na escola, dentre outros espaços da sociedade, que crianças, adolescentes, jovens e adultos devem aprender a conviver com às diferenças de gênero, raça, etnia, com à diversidade cultural, às diversidades relacionadas a orientação sexual e religiosa. O mesmo caderno considera importante a Educação em Direitos Humanos estar presente e permear currículos escolares, livros didáticos e os processos de ensino e aprendizagem, tornando-se ferramentas importantes para as práticas de inclusão social no ambiente escolar (CADERNO 11, 2006, p. 11). Tal preocupação com os recursos didático-pedagógico é prudente, pois para Bourdieu (1996) o domínio simbólico inerente a eles é um aspecto importante a ser analisado ao se tratar das questões que provocam as desigualdades sociais.

Verificamos também que os cadernos sugerem atividades pedagógicas colaborativas com a intenção de propiciar uma reflexão em favor da inclusão social. Os estudos de Vigotski (1996) comprovam que as atividades que privilegiam a cooperação e a interação contribuem para alargar os conhecimentos e habilidades, o que favorece a aprendizagem. Ou seja, proporcionar espaços de interação contribui para que os sujeitos aprendam mais coisas do que aprenderiam sozinhos. Os estudos de Vigotski (1996) podem contribuir para a condução de práticas pedagógicas que possam colaborar para a desconstrução de práticas sexistas no ambiente escolar. Neste caso, consideramos que o interacionismo proposto por Vigotski concebe a vida social como interações mediadas simbolicamente. O símbolo neste caso não é resultado do sujeito consigo mesmo, mas do sujeito projetado pela linguagem intermediada

nas práticas em grupo. Desta forma, compreendemos que o sujeito ao mesmo tempo que está em si ele está no outro durante as interações, construindo a realidade ao seu redor por intermédio da linguagem. Em Vigotski (1996) as interações não são consideradas simples relações face a face, mas relações que envolvem questões relacionadas a cultura e ao poder. Contudo, percebemos durante os estudos dos cadernos do Programa que o Estado não pode atribuir apenas as respectivas práticas interacionistas que ocorrem sobretudo durante as práticas pedagógicas à responsabilidade de inclusão social. Pois, para tanto, deve-se repensar as formas de elaboração das políticas públicas, principalmente em relação a urgente necessidade de alinhar as metas de todas elas, sobretudo daquelas responsáveis em financiar a educação com a finalidade única de garantir os direitos humanos de todos/as cidadãos/as e erradicar as diversas formas de exclusões sociais, à exemplo das práticas sexistas. O que percebemos atualmente é que a meta dos programas que financiam a educação, à exemplo do Programa Dinheiro Direto na Escola, não está alinhada aos programas que procuram promover a inclusão social, à exemplo do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Enquanto o primeiro está mais preocupado em procedimentos técnicos-burocráticos a fim de atender as necessidades do mercado, o segundo está preocupado com a inclusão social dos/as cidadãos/ãs. O risco que se corre é a transformação da educação em mercadoria o que pode provocar uma pouca interferência das políticas públicas do Estado em seu aprimoramento.

Por tudo exposto, a hipótese de que “o capital cultural interfere nos valores e costumes e quanto mais informações e problematizações sobre gênero o conselho escolar tiver acesso mais complexo se torna o pensamento e mais justas e equânimes se tornará a realidade social, as relações” não se confirmou em virtude do material analisado não alcançar conteúdo suficiente para validação da hipótese. Os conteúdos apontaram para uma análise importante, a intersecção das problematizações de gênero, inclusão com os fatores políticos e administrativos. Ou seja, igualmente relevante em se atribuir ao conselho escolar a responsabilidade de contribuir com a problematizações de gênero, faz-se necessário o desenvolvimento de políticas públicas de Estado alinhadas com a meta de promover a inclusão social de todo/as cidadãos/ãs. Somente assim poderemos considerar o êxito de determinadas políticas públicas, tal como do Programa Nacional de Fortalecimento Escolar para o enfrentamento do sexismo. Desta forma, consideramos que o grande desafio do Programa é fazer com que as intervenções culturais sobressaiam as econômicas, a fim de garantir uma real inclusão social no âmbito da escola (DOURADO, 2007).

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; RUA, M. das G. (coords.). *Violências nas escolas*. Brasília: Unesco, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.
- ADRIÃO, T.; PERONI, V. Implicações do Programa Dinheiro Direto na Escola para a gestão da escola pública. In: *Revista Educação & Sociedade*. Campinas, v 28, n.98, 2007.
- ANDERY, M. A. P. A. *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. 10.ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 2001.
- BARROS, A. J. P. de; LEHFELD, N. A. de S. *Fundamentos de metodologia: um guia para a iniciação científica*. São Paulo: McGraw-Hill, 1986, 132 p.
- BATISTA, A. S.; EL-MOOR, P. D. CODO, W. (coord.). *Educação, carinho e trabalho*. Cap. VII, p. 155, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Coleção: Recensões LUSOSOFIA. Universidade da Beira Interior. Covilhã, 2009, Portugal.
- BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). *Escritos de Educação*. 3ª ed., Petrópolis: Vozes, 2001, p. 73-79.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- _____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96*. Brasília, DF, 1996.
- _____. Ministério Público do Distrito Federal e Territórios. *Segurança na Escola – comissão de segurança escolar*. Brasília, DF.
- _____. *Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça/GPP-GeR: módulo V*. Rio de Janeiro, RJ: CEPESC, 2011
- _____. *Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça/GPP-GeR: módulo II*. Rio de Janeiro, RJ: CEPESC, 2011
- _____. Ministério da Educação. *Planejamento político estratégico*. MEC (1995-1998). Brasília, DF, 1995.
- _____. Ministério da Educação. *Conselho Escolar e a relação entre a escola e o desenvolvimento com igualdade social*. Brasília, DF, 2006.
- _____. Ministério da Educação. *Conselho Escolar e Direitos Humanos*: Brasília, DF, 2006

_____. Ministério da Educação. *Conselho Escolar: Uma estratégia de gestão democrática*. Brasília, DF, 2006

CANTERLI, Nilza Maria. *As organizações do nosso tempo*. Apresenta informações e artigos sobre gestão. Disponível em: <www.gestiopolis.com/canales/gerencial/articulos>. Acesso em: 18 out. 2004.

CAPANEMA, C. de F. Educação pós-moderna – os desafios para a formulação de uma política pública. In: *Epistème*. São Paulo, v. I, n. 2, p. 85-100, jul/dez. 1996.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de.; PEREIRA, Maria Zuleide da C. (orgs.). *Gênero e educação: múltiplas faces*. João Pessoa. Universitária/UFPB, 2003.

CAVALCANTI, Robinson. *Cristianismo e política: teoria bíblica e prática histórica*. 3ª ed. São Paulo: Temática Publicações, 1994. p. 188.

CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R. *Políticas educacionais de redução da violência: mediação do conflito escolar*. São Paulo: Editora Biruta, 2002.

CRENSHAW, Kiberlé. *Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero*. University of Califonia, Los Angeles, 2002.

DEBARBIEUX, E. e BLAYA, C. (orgs.). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília/DF: UNESCO, 2002.

DOURADO, L. F. Plano Nacional de Educação: avaliação e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação. In: FERREIRA, N. S. C. (Org). *Políticas públicas e gestão da educação: políticas, fundamentos e análises*. Brasília, DF: Liber Livro, 2006.

DOURADO, L. F. *Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas*. Educação e Sociedade, v. 28, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). *Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas*. Goiânia: Ed. UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 344 p.

ENGUITA, M. A longa marcha do capitalismo. In: *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FANTE, C. *Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas-SP: Versus Editora, 2ª edição, 2005.

FERNANDES, A. Agressividade: qual é o teu papel na aprendizagem? In: *II JORNADA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS DE PORTO ALEGRE*. Porto Alegre, mar. 1992, p. 168-180.

FERREIRA, E. B. *A organização da instituição de ensino após a LDB/1996 e as condições do trabalho pedagógico*. Disponível em: <www.coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufsc>. Acesso em: 20 jun. 2014.

GADOTTI, Moacir. *Escola Cidadã*. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GOMES, C. A. *et al.* *A Violência vista pela ótica de adolescentes escolarizados do Distrito Federal*. Brasília, DF: Universidade Católica de Brasília, 2003.

GUIMARÃES, A. M.. *A dinâmica da violência escolar: conflito e ambiguidade*. Campinas/SP: Editora Autores Associados, 1996.

LIBÂNEO, J. C.; TOSCHI, M. S. *Política, estrutura e organização*. Série Educação Escolar, São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, L. *Construindo modelos de gestão escolar*. Coleção: Cadernos de Gestão e Organização Curricular. Lisboa: Editora Instituto de Inovação Educacional, 1996.

LOPES NETO, A.; SAAVEDRA, L. H. *Diga não para o bullying*. Programa de redução de comportamento agressivo entre estudantes. Rio de Janeiro/RJ: ABRAPIA e PETROBRÁS, 2003.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. de. Gestão democrática na e da educação: concepções e vivências In: _____. *Gestão escolar democrática: concepções e vivências*. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2006.

MAFFESOLI, M. *Dinâmica da violência*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, Edições Vértice, 1987.

MICHAUD, Y. *A violência*. Coleção Princípios e Fundamentos. São Paulo: Editora Ática, 1989.

ODALIA, N. *O que é a violência*. Coleção Primeiros Passos. 4.ed, São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

OLIVEIRA, M. das G. P. e. *Percepção de valores e violências nas escolas pelos docentes do ensino médio*. Brasília, DF, 2003. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, 2003.

OLIVEIRA, S. L. Metodologia da pesquisa. In: *Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses*. São Paulo: Pioneira, 1997. p. 103-232.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão Democrática da Escola Pública*. 3. Ed. São Paulo: Ática, 2004.

PATTO, Maria H. S. *A produção do fracasso escolar - Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo. 1999.

PEREIRA, B. *Reforma do Estado para a cidadania*. A Reforma Gerencial Brasileira na Perspectiva internacional. São Paulo: Editora 34, 1988.

PERONI, Vera Vidal. *Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003.

PIERRE, Calame André Talmant. *Questão do Estado no coração do futuro - O mecano da governança*. Editora Vozes, 2001.

PORTELA, A. L. e ATTA, D. M. A. A gestão da educação escolar hoje: o desafio do pedagogo. In: LUZ, A. M. de C. (org.). *Gestão educacional e qualidade social da educação*. Salvador:ISP/UFBA, 2007.

RAYNER, L. *O trabalhador e o processo de integração mundial*. World Bank. Washington D.C., p. 8-9.

ROSENAU, James N. Governança, Ordem e Transformação na Política Mundial. In: _____. *Governança sem governo: ordem e transformação na política mundial*. Brasília: Ed. Unb e São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2000. pp. 11-46.

SANTOS, B. de S. *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. Para uma concepção multicultural dos Direitos Humanos. In: _____. *Contexto Internacional*. Rio de Janeiro, 2001, v.23, n.1, 7-34.

SCHMIDT GODOY, A. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar/abr/1995.

TORRES, Artemis. *A Escola que temos...como vai a Gestão?* Texto apresentado no Seminário Qualidade da Educação: desafio de todos, promovido pela Secretaria de Estado de Educação em Cuiabá (MT), em julho de 2005.

UNESCO. *Formação de recursos humanos para a gestão educativa na América Latina*. Fórum realizado no IIPE, 1998, Argentina: Buenos Aires. Cadernos da Unesco – v.4. Brasília: UNESCO, 2000.

VASCONCELLOS, Celso S. *Planejamento: projeto de ensino aprendizagem e político-pedagógico*. São Paulo: Libertad, 2002.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. Rio de Janeiro. Martins Fontes, 1996.

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WEBER, Max. *A gênese do capitalismo moderno*. São Paulo: Ática, 2007.

WEBER, Max. *A objetividade do conhecimento nas ciências sociais*. São Paulo: Ática, 2007.

WEBER, Max. *Conceitos sociológicos fundamentais*. São Paulo: Edições 70, 2009.

ANEXOS

CADERNOS DE FORMAÇÃO

Caderno 1 – Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania.

Organizado em duas partes. A primeira aborda a legislação educacional que sustenta e viabiliza o funcionamento dos conselhos escolares em seus objetivos, limites e possibilidades. A segunda trata das funções e atribuições dos Conselhos Escolares.

Caderno 2 – Conselho Escolar e a Aprendizagem na Escola. Trata a educação como prática social que visa ao desenvolvimento de cidadãos conscientes, autônomos e emancipados. Desta forma, entende o Conselho Escolar como um instrumento de gestão democrática e de acompanhamento responsável da prática educativa que se desenvolve na escola, visando a sua função político-pedagógica.

Caderno 3 – Conselho Escolar e o Respeito e a Valorização do Saber e da Cultura do Estudante e da Comunidade. Reflete sobre a importância da presença do saber e da cultura sobre a negação, no processo didático-pedagógico da escola. O caderno divide-se em três partes: a escola, o Conselho Escolar e o processo de formação; a escola da inclusão: pedagogia da emancipação; o encontro dos saberes: pedagogia do respeito e da integração.

Caderno 4 – Conselho Escolar e o Aproveitamento Significativo do Tempo Pedagógico.

Aborda a função da escola em formar o cidadão, assegurando ao educando o acesso e a apropriação do conhecimento sistematizado, mediante a instauração de um ambiente propício às aprendizagens significativas e às práticas de convivência democrática.

Caderno 5 – Conselho Escolar, Gestão Democrática da Educação e Escolha do Diretor.

Tem como objetivo oferecer contribuição para o fortalecimento dos mecanismos de democratização da escola, em especial do Conselho Escolar e dos processos de escolha de diretores por meio da análise dos desafios, limites e possibilidades da gestão democrática.

Caderno 6 – Conselho Escolar como Espaço de Formação Humana: círculo de cultura e qualidade da educação. O Conselheiro é um militante na construção da democracia e cidadania. Participa como corresponsável na construção de uma educação escolar inclusiva e de qualidade social. Sua prática é um processo de formação humana e exige momentos específicos de qualificação que se realiza pelo aprimoramento da prática educativa escolar. Para os encontros de qualificação dos conselheiros, é apresentada uma metodologia fundada nos Círculos de Cultura, enfatizando as fases de: a) problematização, investigação rigorosa do problema; b) teorização, estudo para a fundamentação de alternativas de solução; c) planejamento da intervenção e acompanhamento da execução.

Caderno 7 – Conselho Escolar e o financiamento da Educação no Brasil. Este caderno tem como objetivo discutir o financiamento da educação básica no Brasil e contribuir com os conselheiros escolares na análise e compreensão das questões referentes a esta temática. Discute a questão da finalidade da educação no âmbito legal, o papel dos movimentos e órgãos colegiados na garantia do direito à educação. Busca ainda debater as políticas educacionais em um sentido mais amplo, ou seja, aquelas ligadas diretamente aos sistemas de ensino e as questões relacionadas à instituição e à participação da comunidade local e escolar.

Caderno 8 – Conselho Escolar e a valorização dos trabalhadores em educação. Traz uma reflexão sobre esses trabalhadores, para que esta valorização ocorra: quem são, qual a trajetória histórica, que lugar ocupam na divisão social do trabalho, razões da desvalorização social ou desprestígio que sofrem e o que pode e deve ser feito para que esse processo de valorização continue e alcance resultados positivos. O objetivo político-pedagógico desse processo é o de resgatar a importância desses trabalhadores no campo educacional, contribuir para que a escola possa tornar-se um espaço efetivo de mediação, de formação humana e de exercício da democracia participativa, visando à construção de uma sociedade igualitária e justa.

Caderno 9 – Conselho Escolar e a Educação do Campo. O caderno prioriza reflexões sobre a Educação do Campo e as Escolas do Campo, a partir do entendimento das organizações sociais e encaminha sugestões para que cada coletivo escolar possa estabelecer seus próprios mecanismos que assegurarão a participação social na delimitação de suas ações, dando

destaque ao conselho escolar como uma estratégia ímpar nesse contexto de democratização da educação e da sociedade, e objeto central deste caderno. Este caderno integra o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares e tem como objetivo contribuir para que o conselho escolar possa atuar como um dos instrumentos de gestão democrática nas escolas do campo.

Caderno 10 – Conselho Escolar e a relação entre a escola e o desenvolvimento com igualdade social. Neste Caderno procura-se, junto aos Conselhos Escolares, ampliar o debate em torno do princípio da igualdade e do desenvolvimento, focalizando algumas questões cruciais para a educação no cotidiano das escolas. O aprofundamento desse debate na escola é potencialmente rico por possibilitar a todos os profissionais da educação, aos pais e aos estudantes ampliarem a compreensão e as vinculações da escola com a sociedade e com os projetos socioeducativos, bem como (re)conhecer os mecanismos de exclusão e discriminação de quaisquer ordens presentes na sociedade e na escola, para melhor enfrentá-los e superá-los.

Caderno 11 - Conselho Escolar e Direitos Humanos. Este caderno pretende ser um subsídio à formação dos/das Conselheiros/as Escolares, trazendo para sua reflexão elementos para a compreensão da Educação em Direitos Humanos como uma política pública atravessada por valores éticos, subjetividades, relações, práticas sociais e institucionais. Nesse sentido, os Direitos Humanos podem ser compreendidos como um processo de organização e de luta pela conquista de direitos individuais, coletivos, políticos, religiosos, sociais, culturais, ambientais, entre tantos outros.